

Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen?

Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012

Gunn Imsen
Magnus Rye Ramberg
Pedagogisk institutt (NTNU)

Den norske grunnskolen har vært gjenstand for omfattende reformer etter tusenårsskiftet. Det har skjedd en økt desentralisering, og det er innført et teknokratisk læreplanregime med målstyring, kompetansemål og krav om målbare læringsresultater. Utgangspunktet i denne artikkelen er at utviklingen av den norske fellesskolen etter annen verdenskrig har vært tuftet på en balanse mellom det gamle, realistiske og humanistiske dannelsesregimet preget av tradisjonell kateterpedagogikk og det reformpedagogiske, progressive skoleregimet med elevaktivitet i sentrum, med en økende vekt på den progressive pedagogikken. Det teknokratiske regimet som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006 er utydelig med hensyn til pedagogisk ideologi og ser ut til å implisere en dreining i retning av den gamle, autoritære kunnskapsskolen. To store surveyundersøkelser fra henholdsvis 2001 og 2012 blant norske grunnskolelærere om deres pedagogiske orientering viser at de progressive idealene er svekket, at tverrfaglighet er på retur og at en lærerstyrt formidlingspedagogikk er i vekst. Resultatene drøftes i lys av nyinstitusjonell teori og nyere forskning, og det reises spørsmål om den offentlige skolen er på vei i retning av hva morgendagens samfunn har behov for.

Nøkkelord: progressiv pedagogikk, fellesskolen, den nordiske skolemodellen, styring i utdanning, endring i skolen, nyinstitusjonell teori, teknokratisk utdanning, læreplanregimer.

Introduksjon

Det er to sannheter om endringer i skolen. Den ene er at skolen ikke endrer seg, og den andre er at den endrer seg raskt i tråd med skiftende reformer og pedagogiske vinder. Begge deler kan forsvares, men sannheten fortøner seg nokså forskjellig alt etter som en ser den fra dokument- eller programnivå eller om en ser den i forhold til lærernes pedagogiske preferanser og praksis. Endringene i de formelle rammene for den norske grunnskolen har vært omfattende etter tusenårsskiftet, med økt vekt på desentralisering, nye nasjonale læreplaner, målstyring, kompetansemål og målbare læringsresultater. Spørsmålet i denne artikkelen er om det samtidig har skjedd noen endringer i lærernes grunnleggende oppfatninger av hva som er god pedagogisk praksis.

Det er særlig to ideologiske retninger for pedagogisk praksis som har stått mot hverandre i den norske grunnskolen på 1900-tallet, nemlig progressivismen og den tradisjonelle kateterpedagogikken. Den siste reformen, Kunnskapsløftet, som ble innført i perioden 2003–2006, har ingen tydelig ideologi om hva som er god pedagogikk, men har en teknokratisk form. Vi utdyper derfor vårt hovedspørsmål ved å spørre: I hvilken grad er den progressive profilen som var under utvikling i den norske grunnskolen fram til tusenårsskiftet, blitt endret? Er det noe i lærernes oppfatninger av god pedagogisk praksis som indikerer at skolens kjernevirksomhet er på vei tilbake til en tradisjonell, lærer- og kateterstyrt pedagogikk etter innføringen av Kunnskapsløftet? Hvordan kan vi eventuelt forstå de endringene som har funnet sted?

I det følgende gjør vi rede for det tradisjonelle og det progressive idealet som har preget læreplanregimene i den norske enhetsskolen siden 1930-tallet, og hva som kjennetegner det nye regimet som ble iverksatt etter tusenårsskiftet. Med en nyinstitusjonell teoriramme som "linse" ser vi på mulige mekanismer i forholdet mellom de nye styringssystemene og lærernes profesjonelle oppfatninger av praksis. Et empirisk materiale fra to landsomfattende surveyundersøkelser blant norske grunnskolelærere, den ene i 2001 og den andre i 2012, gir indikasjoner på hvilken retning endringene er i ferd med å ta. Materialet er hentet inn før og etter innføringen av Kunnskapsløftet, som omfattet både en ny nasjonal læreplan i 2006 for hele grunnopplæringen og for øvrig store endringer i den statlige og kommunale styringen av skolen. Vi løfter fram annen forskning etter innføring av Kunnskapsløftet, og diskuterer til slutt mulige forståelser av resultatene i et nyinstitusjonelt perspektiv.

Norske læreplanregimer på 1900-tallet: Tradisjonisme og progressivisme

Et *regime* er et vidt begrep som omfatter konstellasjoner av makt, styringssystemer og autoritetsutøvelse i samfunnet. Begrepet *kunnskapsregime* brukes gjerne om anvendelse av ulike former for kunnskap i samfunnets moderniseringsprosjekt. Det kan identifiseres flere slike regimer i norsk skolepolitikk etter andre verdenskrig som til dels har operert ved siden av hverandre. *Det sosialdemokratiske kunnskapsregimet* er kanskje det mest kjente, hvor innføring av enhetsskolen på midten av 1900-tallet, også omtalt som *den nordiske skolemodellen*, er et sentralt element i oppbygging av velferdsstaten (Aasen, Prøitz & Sandberg 2013; Telhaug, Mediås & Aasen 2006; Blossing, Imsen & Moos 2014a).

Begrepet *læreplanregime* er i det følgende avgrenset til styringselementer som ligger innbakt i myndighetenes direkte og indirekte styring av skolens praksis. De nasjonale læreplanene er de viktigste, men vi må også inkludere tilhørende forskrifter, vurderingssystemer, kontrollsystemer og styringsfunksjoner på både sentralt og lokalt nivå. Viktige deler av et læreplanregime er bestemmelser om *målene* for opplæringen, hva elevene skal lære på skolen, det vil si skolens *faginnhold*, hvilke *undervisnings- og læringsmetoder* det legges til rette for og hvordan *vurdering* skal skje.

Ifølge Erling Lars Dale (2003) har flere parallelle læreplanregimer gjort seg gjeldende i den norske enhetsskolens historie. To skiller seg ut. Det første kjennetegnes ved *en realistisk og humanistisk dannelse*, som kan karakteriseres ved en encyklopedisk undervisning som skulle gjøre elevene kjent med hovedfeltene i vitenskapelig erkjennelse. Dette ble framført av blant andre skolemannen Hartvig Nissen på midten av 1800-tallet. Nissen var inspirert av Friedrich Herbarths assosiasjonistiske psykologi og ideen om at undervisningen skulle bidra til både tankens og karakterens dannelse. Et humanistisk og naturvitenskapelig innhold skulle sikre en allsidig allmenndannelse. Herbarths undervisningsmetodikk var en nøye, velstrukturert *tradisjonell kateterpedagogikk*, som fikk et solid rotfeste i norske klasserom.

Det andre læreplanregimet er ifølge Dale *det reformpedagogiske skoleregimet*. Reformpedagogikken har utspring i flere kilder på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. I Europa kom de mest kjente bidragene fra Georg Kerschensteiners arbeidsskole i Tyskland, Otto Glöckels reformskoler i Wien og Anton Makarenkos demokratiske eksperimentskoler i Sovjetunionen. I Skandinavia blandet disse strømningene seg med John Deweys amerikanske

progressivisme, som etter hvert ble den viktigste inspirasjonskilden til det som gjennom hele 1900-tallet gikk under betegnelsen reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk. Progressivismen gjorde seg gjeldende i både *utdanningspolitikken*, i konstruksjon av de *nasjonale læreplanene*, i *lærernes pedagogiske oppfatninger* og i *undervisningspraksis*. Intensjonen med denne pedagogikken var å forbedre skolen ved å øke elevenes arbeidsevne og lærelyst, gi bedre resultater og legge til rette for utvikling av elevenes selvstendighet (Dale 2003, 2005; Blossing, Imsen & Moos 2014b).

Viktige kjennetegn ved den progressive pedagogikken var elevaktivitet, eksperimentering og utprøving i stedet for pugging og terping, slik ”den gamle skolen” hadde tradisjon for. Eleven skulle stå i sentrum, og undervisningen skulle ta utgangspunkt i deres behov, interesser og evner. Deweys kjente slagord *learning by doing* har bidratt til å inspirere nye aktivitetsformer, nye organiseringsformer og nytt innhold i undervisningen i store deler av den vestlige verden. Samarbeid og opplæring til medbestemmelse og demokrati var en viktig del av ideologien, likeså at vurdering skulle se mer på arbeidsprosessen enn på resultatet. Deweys elev William Kilpatrick tilskrives vanligvis æren for utvikling av prosjektmetoden. Dette var en tverrfaglig, spørrende og undersøkende læringsform med virkelighetsnære problemer hvor elevene måtte samarbeide om oppgaven. I senere år, med utviklingen av digitale redskaper, har aktivitetspedagogikken fått følge av en lang rekke nye arbeidsformer både på tvers av fag og ved at elever kommuniserer over landegrensene.

I de nordiske landene ble den progressive pedagogikken tidlig knyttet til utbyggingen av det offentlige skolesystemet, først til en felles, sjuårig folkeskole og senere til en ni- eller tiårig grunnskole som inkluderte alle elever, uansett evner og sosial bakgrunn. De reformpedagogiske og progressive ideene var, ifølge Ingrid Markussen (2003), nært forbundet med innføringen av enhets-skolen og realiseringen av den sosialdemokratiske likhetsideologien. Progressiv pedagogikk var løsningen på de praktisk-pedagogiske utfordringene som en felles, offentlig skole for alle elever medførte.

Kampen mellom kateterpedagogikken og den progressive pedagogikken

I USA har progressivismens skjebne bølget fram og tilbake. Den har kontinuerlig blitt utfordret fra flere kanter, spesielt av fag- og kunnskapsorienterte reformer i tradisjonen etter Herbarts kateterpedagogikk og av målstyrte og re-

sultatbaserte reformer hvor testing og såkalt *læringsutbytte* i form av ”synlig læring” har stått sentralt. Verdene i Deweys pedagogikk var vanskelig å måle, og passet derfor dårlig inn i et system som var basert på resultater og kontroll (Kliebard 1985, 1995). Reformpedagogikken har aldri fått noen stor utbredelse i USA (Eisner 1994, 1996). De amerikanske reformene *A Nation at Risk* under Ronald Reagan på 1980-tallet og *No Child Left Behind* under George Bush i 2001 satte for alvor testing, resultater og ansvarliggjøring av skolens aktører i system.

Det var europeiske land som i større eller mindre grad realiserte den progressive pedagogikken, særlig i England og de nordiske land. I England fikk den progressive pedagogikken et dødsstøt i 1989, da Margaret Thatcher innførte *National Curriculum*, nye testregimer, inspektørsystemer og ordninger med ”accountability” (Sugrue 2010). Skoleledere og lærere måtte gjøre regnskap for og ble stilt til ansvar for elevenes resultater.

I Norge har progressive ideer vært til stede i nasjonale læreplaner siden de for alvor gjorde seg gjeldende i mellomkrigstida. Den norske allmenndannende skolen skulle bygge på en *balanse* mellom den gamle, fagsentrerte skolen og en progressiv, elevaktiv skole. Det var hard kritikk av den encyklopediske pedagogikken som bare appellerte til hukommelsen, og som hadde altfor mye preg av lærernes enveisformidling (Ribsskog 1936; Ribsskog og Aall 1936; Normalplanutvalget av 1967). Undervisningen måtte endres, og løsningen var arbeidsskoletanken og den progressive pedagogikken med sitt budskap om elevaktivitet, individualisering og samarbeid. Det ble ikke noen konfrontasjon, men heller et kompromiss mellom den gamle skoletradisjonen etter Herbart og den nye, elevaktive skolen i Deweys ånd. Alle læreplanreformer fra 1939 og senere bærer preg av dette, men det er tale om forskjeller i *tyngdepunkt* (Forsøksrådet for skoleverket 1964; Normalplanutvalget av 1967, 1970). Prinsippet om *individualisering*, en arv fra progressivismen og en viktig forutsetning for en felles, inkluderende fellesskole, har hele tiden stått sentralt. Dette ble omdøpt til *tilpasset opplæring* på 1980-tallet.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97), som ble utformet i Gudmund Hernes’ periode som utdanningsminister, er kanskje den planen som klarest baserte seg på et ”både-og” perspektiv. Det gjorde den ved å både fornye skolens kunnskapsinnhold gjennom prosessorienterte innholdsmaal og samtidig fastsette hvor mye av undervisningstiden som skulle brukes til tverrfaglig tema- og prosjektundervisning. L97 var ledsaget av en generell læreplan fra 1993 med både en kunnskapsorientert ”kanon” i det faglige inn-

holdet og en utvetydig, progressiv ideologi for *hvordan* elevene lærer (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1993; 1996).

Situasjonen ved tusenårskiftet

Empirien fra skolens praksis på 1970-taller bekrefter myten om at skolen endrer seg langsomt, og at ”reformer ikke virker”. Den empiriske oppfølgingen av Mønsterplanen av 1974 på begynnelsen av 1980-tallet viste at lærerstyrt klasseundervisning med læreboka i sentrum fortsatt var den mest utbredte undervisningsformen i praksis (Grunnskolerådet 1983). Mønsterplanen av 1987 ble aldri evaluert.

Evalueringen av Reform 97, som foregikk i 2000–2003, viste at selv med L97 sto kateterundervisningen fortsatt sterkt. Det vanlige mønsteret i en skoletime var en kombinasjon av klasseundervisning, bruk av arbeidsplaner og mye individuelt, skriftlig arbeid hvor læreren fungerer som veileder (Imsen, 2003a; Klette 2003). Det siste er en utforming av tilpasset opplæring, men som med sin lærebokforankring ligger nokså fjernt fra den opprinnelige progressive ideologien om elevmedvirkning, samarbeid og livsnære læringsoppgaver. Lærebøkene har dessuten en tendens til å være konservative, og fungerer slik sett som stabiliserende elementer i en reform (Cuban 1996; Bachmann 2004).

Ordningen med *arbeidsplaner for elevene* hadde vært under utvikling siden 1970-tallet. Dette var strukturerte, lærerproduserte planer for elevene med angivelser om hva som skal, bør eller kan gjøres i en kortere eller lengre tidsperiode (Oldervik 2014). Arbeidsplanene oppsto som et element i progressive framstøt med åpen skole og ”integrert dag”, med lengre, tverrfaglige arbeidsøkter, og ble spredd blant skoler og lærere uten noen form for nasjonale reguleringer. Arbeidsplanene har også vært støttet av ideen om å gjøre elevene ansvarlige for sin egen læring (Klette 2007a, b; 2008a, b). Etter hvert ble arbeidsplanene knyttet mer opp til lærebøkene, og kunne inneholde varierte krav tilpasset elever med ulike forutsetninger. Mot slutten av 1990-tallet ble bruken av arbeidsplaner utvidet. De var et columbi egg som løste mange av lærernes praktiske behov som en følge av nye styringselementer: målstyring, læreplanen som juridisk forskrift, rettighetsorientering for elevene, krav om styrket elevtilpasset opplæring og behov for dokumentasjon av virksomheten.

Kravet om tverrfaglig tema- og prosjektarbeid bidro til at denne arbeidsformen likevel ble godt utbredt, i og med at bare hver femte lærer ga uttrykk

for at de ikke oppfylte kravene i læreplanen. Evalueringen viste samtidig at lærerne uttrykte manglende kompetanse i å anvende prosjektarbeid (Rønning 2002, 2004). Den progressive pedagogikken var imidlertid på stø kurs inn i norske klasserom etter innføringen av L97.

Et teknokratisk læreplanregime på begynnelsen av 2000-tallet

Hvilke endringer finner vi så i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06), som ble innført fra 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006), sammenlignet med forgjengerne? I store trekk representerer det både kontinuitet og brudd i forhold til 1900-tallets læreplantradisjon. Kontinuiteten kjennetegnes først og fremst av at den tradisjonelle faginnstillingen ble beholdt. Ved siden av aldersinndeling av elevene er dette kanskje den viktigste strukturelle rammen om undervisningen, og er en forutsetning for videreføring av den tradisjonelle, kunnskapsbaserte dannelsesregimet. Den generelle læreplanen fra 1993 ble videreført som en overbygning for LK 06, men det er påpekt at det er inkonsistens mellom denne delen og læreplanene for fag i det nye læreplanverket (Karseth & Engelsen 2013). Høyre-Fremskrittspartiregjeringen som kom til makten i 2013, vil revidere denne (Kunnskapsdepartementet 2014).

Det var samtidig flere nye elementer i LK 06. Innholdsmessig la den stor vekt på *grunnleggende ferdigheter*, som skulle gjennomsyre alle fag. Denne redskaps- eller ferdighetsorienteringen står i kontrast til den gamle fagtradisjonen hvor kunnskapens funksjon var knyttet til begrepet *dannelse*, det vil si å bidra til oppdragelse av karakteren og utvikling av hele personligheten på et dypere plan (Dale 2003).

Det er først og fremst formen på planen som utgjør et brudd, og som plasserer LK 06 innenfor en *teknokratisk forståelse* av undervisning og læring. Med det mener vi et styringssystem som sikter mot mest mulig effektivitet basert på målstyring, planlegging, vitenskapsbaserte valg av midler og vurdering av måloppnåelse. Målstyringen er skjerpet i læreplanene for fag ved at alt faginnhold er formulert i *kompetansemål*, ikke prosessmål. Kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne *utvise* etter endt læring. Det er et importert element fra OECD, men som har røtter tilbake til amerikansk tradisjon med atferdsmål ut fra en behavioristisk ideologi om at *læring er lik atferd* (NOU 2003:16; Imsen 2012). Videre ble bindingen til tema- og prosjektarbeid opphevet, det vil si at lærerne fikk full *metodefrihet*. Det er her den pedagogiske

ideologien forsvinner – lærerne kan gjøre som de vil, bare elevene når sine kompetansemål. Dette kan ha ført til mer kreative og progressive arbeidsformer, men også en tilbakevending til den gamle kateterradisjonen. Det lokale læreplanarbeidet på skolenivå skulle fortsette, men fikk preg av å formulere mer detaljerte faglige kompetansemål ut fra de generelle nasjonale kompetansemålene (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012).

I tillegg til endringer i læreplanverket ble hele *styringsregimet* rundt undervisningen og elevenes læringsprosess radikalt endret. En omfattende desentraliseringsprosess ga kommunene myndighet i den lokale læreplanprosessen, noe som var nytt. Kommunene fikk også ansvar for kvalitetssikringen av opplæringen, og rektorene fikk et tydeligere lederoppdrag på vegne av kommunene.

Kontrollen ble skjerpet på flere måter. Fylkesmannens tilsyn ble styrket. Lederavtaler for rektorene ble utbredt, og det nasjonale kvalitetssikringssystemet ble videreutviklet med blant annet nasjonale prøver og offentliggjøring av skolens resultater. Det ble dermed lagt til rette for konkurranse og sammenligning mellom skolene, såkalt "benchmarking". I regi av Utdanningsdirektoratet ble det iverksatt vurderingsprosjekter hvor mer presise vurderingsformer skulle erstatte tidligere skjønns- og erfaringsbaserte vurderingspraksiser. Prosjektene *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009) og *Vurdering for læring* (2010–2014) stimulerte i realiteten til å formulere konkrete "kjennetegn på måloppnåelse", noe som har ført til en ny form for styrt læring bakveien. Detaljerte vurderingskriterier fikk funksjon som atferdsmål for elevenes læring. Den resultatorienterte læreplanlogikken har som nevnt ingen klar ideologi om hva som er god pedagogikk – det er vitenskapens bud om effektivitet i elevenes læringsutbytte som skal vise vei til enhver tid. Det eneste unntaket er prinsippet om tilpasset opplæring, som er beholdt.

Den intensiverte målstyringen i Kunnskapsløftet har utløst uventet lite motstand fra lærerprofesjonen. Reaksjonene har kommet fra våkne mediefolk og foreldre. Det vakte oppsikt da en far skulle hjelpe sin sønn i åttende klasse i ungdomsskolen i Oslo med leksene høsten 2013. Over en periode på tre uker skulle gutten arbeide mot 45 kompetansemål, 69 læringsmål og 182 kjennetegn på måloppnåelse, til sammen 296 mål. Målene for elevenes arbeid var "brutt ned" til detaljerte kulepunkter i lærernes arbeidsplan. Elevene ble stimulert til å arbeide innenfor en lydighetskultur hvor de fleste elevene ikke engang skjønnte de målene de ble bedt om å nå. Det gjelder å arbeide mot mål andre har satt opp, ikke i retning av egne mål. Faren avslutter sin bredside i

Klassekampen slik: ”Jeg tviler på at skolen kommer til å lykkes i å definere alle barns mål i livet, for da definerer man også deres mening med livet. Det er likevel tragisk at de prøver.” (Risan 2013).

Reformenes dynamikk: et teoretisk rammeverk

Nyinstitusjonell teori kan hjelpe oss å forstå hvilke mekanismer som trer i kraft når en skolereform som Kunnskapsløftet blir implementert, og hvordan endringer i lærernes oppfatninger om praksis skjer. Institusjonell teori har rettet mye oppmerksomhet mot offentlige organisasjoner, for eksempel skolen. Et sentralt tema er hvordan aktørene følger visse handlingsmønstre som medfører enten *kontinuitet* og *stabilitet* på den ene siden eller *endring* over tid på den andre. Skolen anses som et åpent system som kan endres både utenfra av de institusjonelle omgivelsene og innenfra av dens aktører. Samspillet mellom ”utenfra” og ”innenfra” blir derfor viktig. Dynamikken består ikke bare i rasjonelt strev etter *effektivitet*, det vil si å oppnå resultater for elevene, men vel så mye å opprettholde *legitimitet* utad. Det vil si å ha tillit og et godt omdømme blant foreldrene og i omgivelsene for øvrig (Meyer & Rowan 2006; Bukve 2012).

Institusjonell teori har tradisjonelt lagt mest vekt på stabilitet, det vil si å forklare hvorfor skolereformer ikke alltid blir gjennomført i samsvar med intensjonen. Motstand mot endring ligger, slik institusjoner vanligvis defineres, i deres ”natur” (Mahoney & Thelen 2010). Aktørene, i dette tilfellet lærerne, kopler seg fra endringer i de ytre, institusjonelle reglene. Dette fenomenet, som går under navnet *frakoplingsteorien*, kan ha flere forklaringer. For eksempel at de ytre reglene og formene fungerer som *myter* som bare inkorporeres på et seremonielt nivå for å vinne legitimitet (Meyer & Rowan 1977). Det gjelder med andre ord å ha fasaden i orden, mens praksis fortsetter som før.

En mekanisme som derimot kan bidra til endring, er *isomorfisme*. Begrepet isoform betyr ”formlik”, og som teoretisk begrep henviser det til institusjonelle endringer som innebærer at institusjoner blir mer og mer lik hverandre (DiMaggio & Powell 1983). Det kan være ulike typer av isomorfisme. *Tvungen isomorfisme* har å gjøre med politisk press og formelle lover og regler som lærerne må følge for å beholde legitimiteten. *Mimetisk isomorfisme* kan oppstå dersom styringssignalene er uklare og lærerne blir usikre på hva de skal gjøre.

Da er det tryggest å gjøre som alle andre skoler. Begrepet isomorfisme bidrar til å utvide vår forståelse av endring, men begrenser seg til å forklare hvorfor institusjoner likevel ender opp med å være like. Når det gjelder endringer i skolen etter Kunnskapsløftet, er imidlertid dette perspektivet interessant. Kunnskapsløftet omfatter både økt politisk press, nye lover og regler og samtidig forventninger om lokale tolkninger og tilpasninger som lett kan skape usikkerhet. Tvang og kopiering er derfor sannsynlige mekanismer i endringsprosessen.

Frakoplingsteorien er blitt utfordret av blant andre Cynthia Coburn (2004). Hun undersøkte hvordan ulike programmer for leseopplæring var blitt gjennomført i skolen i California fra 1983 til 1999. Resultatene viser at press utenfra kan ha betydning for reformers innføring i undervisningspraksis på flere måter. Graden av *kongruens* eller samsvar mellom det nye og det gamle har betydning, videre graden av *intensitet* som reformene var blitt innført med. Graden av *gjennomtrengelighet*, for eksempel nye lærebøker og oppfølgings-systemer var også viktig, og til slutt graden av *frivillighet*. Den siste er avhengig av om reformen samsvarer med lærernes verdimeslige og normative standpunkt i forhold til undervisningen. Med høy grad av frivillighet og stort handlingsrom har lærerne en tendens til å gjennomføre det som harmonerer med deres eget profesjonelle syn. Det kan derfor variere hvorvidt et program eller en reform blir gjennomført. Coburns funn er relevante for å forstå betingelsene for at Kunnskapsløftet kan ha ført til endringer i lærernes oppfatninger om god praksis.

Coburn knytter den siste faktoren til W. Richard Scotts teori om at institusjoner hviler på tre pilarer (Scott 2008). Den første er den *regulative pilaren*, som for skolens del i første rekke vil være lovverk, nasjonale læreplaner, forskrifter og lokale kommunale reguleringer. Den andre er *den normative pilaren*, som består av lærernes profesjonelle verdier, normer og oppfatninger, og den tredje er *den kulturelt-kognitive pilaren* som ifølge Scott er felles oppfatninger av den sosiale virkeligheten, i vårt tilfelle lærernes felles forståelse av sin yrkesrolle og de kollektive praksisrutinene ved skolen. Relasjonen mellom pilarene er viktig, ifølge Scott. Dersom pilarene er i samsvar med hverandre og peker i samme retning, er den samlede kraften for gjennomføring av reformer og endring av praksis formidabel. Er de derimot lite i samsvar med hverandre kan de forårsake forvirring og konflikt, noe som åpner opp for ulike praksisformer som ulike aktører kan anvende for hver sine mål. Mangel på samsvar mellom pilarene kan derfor, paradoksalt nok, også forårsake forandring i skolen.

Ut fra disse teoretiske ansatsene kan en hevde at Kunnskapsløftet som læreplanregime inneholder mange elementer som kan forventes å forårsake endring. Den omfatter mange og nye regulative elementer med læreplaner, forskrifter og ikke minst en mer rettighetsbasert lovgivning som stiller krav til skriftlig dokumentasjon i langt større grad enn før. Dette kan fremme flere typer av isomorfisme. Den kulturelt-kognitive pilaren fikk en utfordring med nye læreplaner som skulle oversettes og konkretiseres på lokalt nivå og skolenivå. Dette har krevd både ledelse, samarbeid, mer planlegging, nye rutiner for praksis og kommunikasjon med foresatte. Det har vært både intensitet i gjennomføringen og lokalt handlingsrom. Den normative pilaren utgjør kjernen i lærernes pedagogiske oppfatninger, og berører internaliserte verdier og profesjonell identitet på et dypere nivå. Spørsmålet er hvorvidt denne pilaren i lærernes bevissthet også er blitt endret med Kunnskapsløftet.

I denne artikkelen undersøker vi om Kunnskapsløftet har bidratt til endringer i lærernes grunnleggende oppfatninger om god pedagogisk praksis. Vår undersøkelse handler med andre ord om ideologiske forskyvninger i forholdet mellom det progressive og det tradisjonelle læreplanregimet etter innføringen av Kunnskapsløftet, som vi har omtalt som et relativt utydelig regime når det gjelder pedagogisk ideologi. Vi har undersøkt endringer i lærernes pedagogiske *oppfatninger*, ikke endringer i *praksis*, men vi kan bruke eventuelle endringer i lærernes profesjonelle preferanser som en *indikator* på hvilken retning utviklingen er på vei også i skolens praksis etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Empirisk tilnærming: fra ideologi til indikator

Vårt empiriske materiale er hentet fra to landsomfattende surveyundersøkelser blant norske grunnskolelærere. Det første datasettet ble innsamlet i 2001 som en del av evalueringen av Reform 97. Det andre datasettet er hentet fra en surveyundersøkelse i 2012 om endring av lærernes arbeid. Begge undersøkelsene omhandler flere sider ved lærernes arbeid, blant annet en flerdimensjonal skala om preferanser for henholdsvis tradisjonell eller progressiv pedagogisk ideologi.

Seks av indikatorene fra 2001-undersøkelsen ble også brukt i 2012-undersøkelsen. Det er disse som utgjør grunnlaget for sammenligningen på de to tidspunktene. Undersøkelsene benyttet samme seksdelte svaralternativ fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig).

De seks indikatorene gjenspeiler fire sentrale aspekter ved pedagogisk ideologi, som markerer et skarpt skille mellom progressiv og tradisjonell pedagogikk. I progressive termer gjelder det *elevaktivitet*, *elevsentrering*, *elevmedvirkning* og *tverrfaglighet*. De motsvarende tradisjonelle aspektene er at læreren *formidler* kunnskap gjennom kateterpedagogikk, at hensynet til *kunnskap* er viktigere enn hensynet til elevens interesser og behov, at *læreren styrer alt* i undervisningen (dvs. lite elevmedvirkning), og at skolens kunnskapsinnhold har *klare faggrenser*. Operasjonaliseringen av de fire aspektene beskriver undervisning på et prinsipielt nivå (se figur 1, s. 23). På ideologisk nivå kan en forestille seg disse aspektene som dualismer, det vil si motsatte og uforenlige beskrivelser som utgjør hver sin ende på en skala:

- Elevaktivitet versus formidling fra lærer (to spørsmål, nr. 3 og nr. 6)
- Elevsentrering (ett spørsmål, nr. 5) versus kunnskapsentrering
- Elevmedvirkning versus lærerstyring (ett spørsmål, nr. 4)
- Tverrfaglighet versus fagsentrering (to spørsmål, nr. 1 og nr. 2)

Progressiv ideologi hevder for eksempel at *elevaktivitet* er viktigst, mens tradisjonell ideologi vil ha en preferanse for *formidling* av kunnskap til elevene. Dette er operasjonalisert i spørsmål 3, "Elevene lærer best når de får være aktive", hvor lav skåre (uenig) indikerer tradisjonell oppfatning og høy verdi (enig) en progressiv preferanse. Samme aspekt er operasjonalisert i spørsmål nr. 6, "Lærerens rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene", men her betyr lav skåre (uenig) en progressiv oppfatning og høy skåre (enig) en mer tradisjonell preferanse. Av plasshensyn ble ikke alle indikatorer fra 2001-undersøkelsen inkludert i 2012-undersøkelsen, slik at to aspekter (elevsentrering og elevmedvirkning) bare dekkes av en indikator hver. Det ligger implisitt at lav skåre på elevsentrering (spørsmål 5) betyr tradisjonell oppfatning, mens lav skåre på lærerstyring (spørsmål 4) betyr en progressiv preferanse. Indikatorene er holdt i læreres hverdagspråk, og vi mener de har god innholdsvaliditet (Ringdal 2001) siden de fanger opp fire sentrale aspekter ved de bakenforliggende pedagogiske ideologiene.

Utvalg og analysemetode

Datasettet fra Reform 97-evalueringen er fra en undersøkelse ved 49 tilfeldig

valgte offentlige grunnskoler i seks fylker fra alle deler av landet vinteren 2000–2001 (Imsen 2003a; 2003b). Utvalget av skoler var proporsjonalt med samlet antall skoler i hvert fylke og fordelingen på barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler likeså. Fådelte og udelte skoler var av ressursmessige grunner ikke inkludert. Skolene ble vektet med elevtall, slik at det var sjanselighet for alle elever til å bli valgt ut. Siden det er relativt godt samsvar mellom elevtall og antall lærere ved skolen, kan vi anta at utvalget også gir en tilnærmet sjanselighet for lærerne til å bli valgt ut. Det vil si at utvalget har en overrepresentasjon av skoler med mange elever og lærere, siden de hadde størst sjanse til å bli valgt ut. I alt 1041 lærere deltok i spørreundersøkelsen, som utgjorde 69 prosent av alle lærerne ved de utvalgte skolene. Kjønnfordelingen i utvalget var tilnærmet lik den på landsbasis. Undersøkelsen ble organisert med et papirbasert spørreskjema ved besøk på alle skolene. Det var et lite frafall på spørsmålsnivå (ca. 2 %), idet ikke alle lærerne svarte på alle spørsmålene.

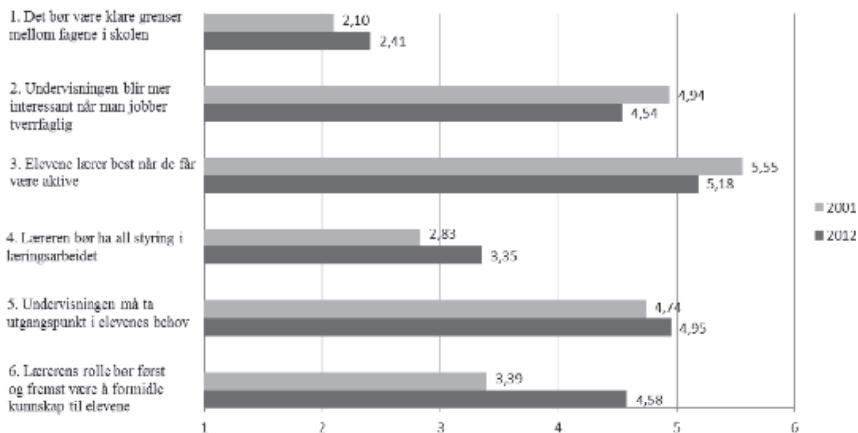
Surveyundersøkelsen fra 2012 var også papirbasert, men ble distribuert via post. Hver skole hadde en kontaktperson som administrerte undersøkelsen. Utvalgsprosedyren tilsvarte den som ble brukt i 2001-undersøkelsen med den forskjellen at fylkene ikke var helt de samme. I alt 911 lærere fra 52 tilfeldig valgte grunnskoler deltok i undersøkelsen. Svarprosenten blant lærerne var 61 prosent. Frafallsprosenten på de seks spørsmålene som inngår i studien var relativt lav (1–1,5 %). Også her var kjønnfordelingen nokså lik landsgjennomsnittet, likeså fordelingen på barneskoler, kombinerte skoler og ungdomsskoler. I undersøkelsen fra 2012 må det likevel tas et par forbehold. Kun én skole var representert fra Nord-Norge, samtidig som skoler med færre enn 100 elever ble ekskludert på grunn av kriterier for å kjøre flernivåanalyser. Med disse forbeholdene mener vi at begge utvalgene holder en kvalitet som berettiger generalisering til lærere i den offentlige, norske grunnskolen.

Datamaterialet fra de to undersøkelsene ble slått sammen til en kombinert fil som ble analysert i SPSS 20. Analysene inkluderer gjennomsnitt og signifikanstester av forskjellene mellom gruppegjennomsnittene på de seks indikatorene (t-tester, to uavhengige utvalg). Det er likevel noen svakheter forbundet med bare å vise til hvorvidt et resultat er signifikant eller ikke. Dette er særlig relevant i undersøkelser med mange respondenter, slik som i våre to undersøkelser. Her vil selv små forskjeller mellom utvalgene være signifikante. I tillegg har vi derfor undersøkt effektstørrelsene. Slike analyser måler den relative størrelsen på forskjellene mellom utvalgene og gir viktig informasjon

ved siden av signifikanstesten. Vi har benyttet effektmålet *Cohens d*, som beregner forskjellene mellom gruppegjennomsnittene dividert med samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen 1998). En viktig forutsetning for å bruke *Cohens d* som effektmål er at variablene våre ikke er for skjevfordelte. Ingen av variablene våre bryter forutsetningene for normalfordeling (+/-1). I vurderingen av størrelsen på forskjellene mellom gruppene benytter vi følgende inndeling (Cohen sst.): effektstørrelse mindre enn 0,2 vil si ingen eller svak effekt, rundt 0,5 betyr moderat effekt, og større enn 0,8 tolkes som stor effekt.

Resultater

De gjennomsnittlige svarverdiene er vist i figur 1. Alle indikatorene viser signifikante forskjeller mellom 2001 og 2012-utvalget ($p < 0,01$). Deskriptive data, effektstørrelser og t-verdier generert fra t-tester (to uavhengige utvalg) er gjengitt i tabell 1.



Figur 1. Forskjeller mellom gjennomsnitt i læreres pedagogiske orientering mellom 2001 og 2012. Svaralternativer på en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig).

Tabell 1. Gjennomsnitt, standardavvik, effektstørrelser og t-verdier

Spørsmål	År	N	Gj.snitt	Std.avvik	Cohen's d ¹⁾	t-verdi ²⁾																																																				
1. Det bør være klare grenser mellom fagene i skolen	2001	1021	2,10	1,09	0,28	5,94***																																																				
	2012	901	2,41	1,14			2. Undervisningen blir mer interessant når man jobber tverrfaglig	2001	1019	4,94	1,06	-0,40	-8,58***	2012	900	4,54	0,94	3. Elevene lærer best når de får være aktive	2001	1016	5,55	0,70	-0,50	-10,87***	2012	901	5,18	0,78	4. Læreren bør ha all styring i læringsarbeidet	2001	1018	2,83	1,29	0,42	9,13***	2012	898	3,35	1,19	5. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov	2001	1014	4,74	1,07	0,21	4,53***	2012	897	4,95	0,92	6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***	2012
2. Undervisningen blir mer interessant når man jobber tverrfaglig	2001	1019	4,94	1,06	-0,40	-8,58***																																																				
	2012	900	4,54	0,94			3. Elevene lærer best når de får være aktive	2001	1016	5,55	0,70	-0,50	-10,87***	2012	901	5,18	0,78	4. Læreren bør ha all styring i læringsarbeidet	2001	1018	2,83	1,29	0,42	9,13***	2012	898	3,35	1,19	5. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov	2001	1014	4,74	1,07	0,21	4,53***	2012	897	4,95	0,92	6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***	2012	898	4,58	1,11								
3. Elevene lærer best når de får være aktive	2001	1016	5,55	0,70	-0,50	-10,87***																																																				
	2012	901	5,18	0,78			4. Læreren bør ha all styring i læringsarbeidet	2001	1018	2,83	1,29	0,42	9,13***	2012	898	3,35	1,19	5. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov	2001	1014	4,74	1,07	0,21	4,53***	2012	897	4,95	0,92	6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***	2012	898	4,58	1,11																			
4. Læreren bør ha all styring i læringsarbeidet	2001	1018	2,83	1,29	0,42	9,13***																																																				
	2012	898	3,35	1,19			5. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov	2001	1014	4,74	1,07	0,21	4,53***	2012	897	4,95	0,92	6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***	2012	898	4,58	1,11																														
5. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov	2001	1014	4,74	1,07	0,21	4,53***																																																				
	2012	897	4,95	0,92			6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***	2012	898	4,58	1,11																																									
6. Lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene	2001	1013	3,39	1,30	0,98	21,48***																																																				
	2012	898	4,58	1,11																																																						

¹⁾ Cohen's d oppgis her med positive eller negative fortegn for å vise retningen på utviklingen. Positiv verdi betyr økning siden 2001, mens negativ verdi betyr nedgang siden 2001.

²⁾ *** betyr $p < 0,001$

Når det gjelder faglig organisering, er det fortsatt mer tilslutning til tverrfaglighet enn til fagsentrering. Men det er en endring siden 2001. Utviklingen går i retning av mer fagsentrering, siden flere mener det bør være klare grenser mellom fagene i skolen, og færre mener at undervisningen blir mer interessant når man jobber tverrfaglig. Endringene er ikke store. Om dette betyr tilbakegang også for tverrfaglige arbeidsformer som prosjektarbeid og storyline, kan dessverre våre data ikke si noe om.

Progressivismens grunnleggende syn på læring gjennom aktivitet har fortsatt høy tilslutning, men har gått tilbake i perioden. Endringen er av moderat størrelse. Det er lærerrollen som er mest endret. Utsagnet "lærers rolle bør først og fremst være å formidle kunnskap til elevene" har betydelig mer støtte i 2012 enn i 2001, og her er forskjellen virkelig stor ($d = 0,98$). Elevmedvirkningen er heller ikke i medvind. Klart flere mener at læreren bør ha all styring i læringsarbeidet i 2012 enn i 2001. Endringen er av moderat størrelse, men viser likevel at den lærerstyrte pedagogikken er i frammarsj.

Den eneste progressive indikatoren som er styrket siden 2001, er individualiseringen. Generelt er det stor oppslutning om utsagnet om at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov. Det er en økning siden 2001, men den er liten.

I tillegg ble det foretatt en toveis variansanalyse for å undersøke om det var noen systematiske forskjeller i læreres pedagogiske oppfatninger i henholdsvis barneskoler, ungdomskoler og kombinerte skoler i undersøkelsene fra 2001 og 2012. For eksempel kan det være mulig at lærere på barnetrinnet er mer orienterte mot den progressive pedagogikken enn lærere på ungdomstrinnet, som antas å være mer fagsentrert. Det var noen signifikante resultater mellom de tre skoletypene ($p < 0,05$), men samtlige effektstørrelser (Cohens d) var mindre enn 0,1. Det eneste unntaket var forholdet til tverrfaglighet, som ser ut til å ha gått mest tilbake på ungdomstrinnet ($p < 0,01$, $d = 0,5$). Disse analysene kompliseres noe av at det er langt flere barneskolelærere enn ungdomsskolelærere i utvalget (ulikt antall respondenter i cellene).

Resultatene viser at fem av seks indikatorer på progressiv pedagogikk viser tilbakegang i perioden 2001–2012, selv om progressive holdninger fortsatt står relativt sterkt blant lærerne. Lærerne er blitt mer tilhengere av klare faggrensere, de er mindre orientert mot tverrfaglig arbeid og mindre tilhengere av elevaktivitet. I perioden er det blitt større tilslutning til at læreren bør ha all styringen i læringsarbeidet, og at lærerrollen først og fremst skal være kunnskapsformidling til elevene. Den eneste indikatoren med progressivt tilsnitt som har fått økt tilslutning, er at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes behov. Alle endringene er signifikante, og effektstørrelsene varierer fra moderate til store. Det er indikatoren om kunnskapsformidling som viser størst framgang.

Annen forskning i kjølvannet av Kunnskapsløftet

Siden våre resultater hviler på et begrenset antall indikatorer, er sammenligning med annen forskning viktig. Flere studier utført etter innføringen av Kunnskapsløftet peker i retning av et samspill mellom klasserommets praksis og en rekke teknologier knyttet til planlegging og vurdering av undervisning med en mer lærerstyrt formidling som konsekvens. *Arbeidsplanene* står sentralt. Etter innføringen av Kunnskapsløftet viste de seg å være meget godt egnet til formulering av kompetansemål for den enkelte elev sammen med vurderingsprosedyrer og vurderingskjennetegn. Elevundersøkelsen viste i 2009 at 60 % av elevene brukte arbeidsplaner (Oxford Research 2009), men nyere undersøkelser tyder på at de fleste lærere bruker slike planer (Wendelborg, Røe & Skaalvik 2011; Federici & Wendelborg 2013). Et redskap som opprinnelig ble skapt for å ivareta den progressive siden ved undervisningen, har sakte

men sikkert blitt omformet til en lærerstyrt, lærebokstyrt og planstyrt skriftliggjøring av undervisningen hvor elevens eneste mulighet til medbestemmelse er å avgjøre når arbeidet skal utføres.

Det er også påpekt at helklasseundervisning kan ha sine positive sider. Klette (2007 a, b; 2008 a, b) har i flere arbeider påpekt arbeidsplanenes slagside ved at lærerrollen blir mer tilbaketrukket og at klassen som kollektivt rom for meningsdannelse forvitrer. For mye blir overlatt til elevene selv. Det samme mønsteret er påvist i Sverige (Granström 2003). Dette kan ha bidratt til å legitimere mer tradisjonell undervisning.

En undersøkelse om klasserommets praksis utført ved Høgskolen i Volda i 2007–2010 omfattet både observasjoner og spørreskjema til elever, foreldre og lærere (Haug 2012). Dette prosjektet viser det samme hovedmønsteret, nemlig at arbeid med oppgaver opptar det meste av undervisningstida, og at disse i stor grad er hentet fra lærebøkene. Praksis kan variere noe fra fag til fag, og mellom klassene. Elevene stilles i det store og hele overfor de samme oppgavene, det er lite differensierte arbeidsoppgaver, det er lite samarbeid mellom elevene, og det er lite direkte kontakt mellom enkeltelever og læreren.

Evalueringen av Kunnskapsløftet tegner også et bilde av praksis som er forenlig med våre resultater. Det er særlig prosjektet *Sammenheng mellom undervisning og læring* (SMUL), en relativt stor kvalitativ undersøkelse med både observasjoner i praksis og intervjuer av lærere, som gir et interessant innsyn i hva som skjer klasserommene (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012; Rønning 2013). De viktigste resultatene viser at det veksles mellom helklasseundervisning, gruppearbeid eller individuelt arbeid, det vil si et mønster som er velkjent fra tidligere studier. Faggrensene opprettholdes, sannsynligvis på grunn av en rigid praksis med arbeidsplaner og individuelle oppgaver med kompetansemål. Elevaktivitetene blir begrenset til blyant og papir, eventuelt digitale tastetrykk, og læreren styrer det hele gjennom planleggings- og dokumentasjonssystemet. Dermed kommer lærerens formidlingsansvar i forgrunnen. Når det gjelder helklasseundervisningen, viste dette prosjektet at det var lite dybde i den muntlige samhandlingen med elevene. Det var mye fokus på avgrensede kunnskapselementer og enkeltfakta, og mye tid gikk med til overflatisk oppfølging og tilbakemelding.

Forskerne i SMUL-prosjektet fant også eksempler på *performativity*, det vil si undervisning som var preget av avgrensede, konkrete læringsmål sammen med hyppig og forenklet testing av elevenes læringsutbytte. De fant få eksempler på tverrfaglig eller flerfaglig undervisning. I løpet av prosjektperioden

fant de en endring i lærernes begrunnelser fra hva som *skal skje* i timen til hva som *skulle oppnås* av eksplisitte læringsmål. Helklasseundervisningen ble begrunnet med ”informasjonsinput”, mens begrunnelsene for gruppearbeid og individuelt arbeid var mer diffuse. Rønning (2013) uttrykker bekymring for hva som kan skje dersom en accountability-kultur, der skoleledere og lærere stadig må gjøre regnskap for og stilles til ansvar for elevenes resultater, får lov til å utvikle seg. Rønning hevder at det kan føre til et fokus på fagkunnskap og nokså direkte metoder for ”overlevering” av denne kunnskapen gjennom muntlig presentasjon, repetisjon og kontroll. Det gir lærerne trygghet, mens mer åpne arbeidsmåter gir mindre kontroll og mindre trygghet for læreren. Andre studier har også vist hvordan accountability influerer lærernes strev for å opprettholde legitimitet (Mausethagen 2013).

Den internasjonale lærerundersøkelsen *Teaching and learning international survey* (TALIS) i regi av OECD gir informasjon om læreres holdninger til undervisning og hvordan de hevder at de underviser. I 2008 ble den norske undersøkelsen gjennomført på ungdomstrinnet. Resultatene bekrefter lærernes tilslutning til både et konstruktivistisk læringssyn, som et stykke på vei sammenfaller med en progressiv pedagogikk, og en mer direkte kunnskapsoverføring. Når det gjelder beskrivelser av egen praksis, skiller undersøkelsen mellom tre former: *strukturerte undervisning*, som innebærer å sette klare læringsmål, gjennomgå lekser, oppsummere og kontrollere elevenes arbeider, dernest *elevsentrert undervisning*, som innebærer gruppearbeid og tilpasset undervisning, og til slutt *utvidete aktiviteter*, det vil si prosjekter som strekker seg over minst en uke. Internasjonalt ligger Norge lavt på den første og litt under middels på de to siste (Vibe, Aamodt & Carlsten 2009). Et klart resultat i 2013-undersøkelsen er at den kontrollerende delen av undervisningen har hatt betydelig framgang (Carlsten m.fl. 2014). Det støtter antakelsen om at det teknokratiske læreplanregimet har fått rotfeste i skolens praksis. Elevundersøkelsen i 2013 viste at bare en tredjedel av lærerne benyttet prosjektarbeid av minst en ukes varighet (Utdanningsdirektoratet 2014), noe som indikerer at progressiv pedagogikk er i tilbakegang. Etter innføringen av Reform 97 brukte som nevnt 80 prosent av lærerne denne metoden.

Hvordan kan vi forstå endringene?

Verken våre data eller den refererte forskningen kan si klart hva som er år-

sakene til de endringene vi har dokumentert. Mekanismene er komplekse, samtidig som vi vet mye om de institusjonelle rammene som ble innført med det teknokratiske læreplanregimet i årene 2003–2006. Mye peker i retning av et samspill mellom tilstramming av kravene til elevenes læring, med mål- og resultatbaserte læreplaner, styringssystemer hvor pedagogiske systemer blir overkjørt av sterke juridiske systemer, og med detaljerte arbeidsplaner som selve ”navet” i hele virksomheten.

Ved hjelp av elementer fra nyinstitusjonell teori kan vi imidlertid kaste lys over noen mekanismer som har vært i virksomhet. Begrepene *legitimitet*, *frakopling*, *isomorfi* og *institusjonelle pilarer* gir på hver sin måte bidrag til en forståelse av lærernes reaksjoner på reformen.

Nyinstitusjonalismens antakelse om at *legitimitet er viktigere enn effektivitet* får en ny mening ved at det er effektivitet i betydningen synlig læringsutbytte, for eksempel resultater på PISA og nasjonale prøver, som er blitt det viktigste legitimitetsbærende elementet for skolen. Omdømme-bygging er blitt en del av skolens oppgave, med egne internettsider med visjoner og strategier, informasjon om resultater på nasjonale prøver og oppslag i media om særskilte pedagogiske utviklingstiltak. ”Windowdressing” er en betegnelse som av og til brukes om det å sørge for å holde fasaden i orden.

Kommunale kvalitetssikringssystemer og kravene om innsyn i skolens virksomhet, blant annet gjennom nasjonale prøver ved den enkelte skole, gjør imidlertid *frakopling* så å si umulig for lærerne. Rektorenes nye rolle som skoleeiers forlengede arm forsterker forpliktelsen til å følge opp praksis ved egen skole. Det juridiske presset voktes gjennom økt tilsyn. Vi får en *tvungen isomorfi* der alle må følge lovens og forskriftenes bokstav. Kunnskapsløftet er gjennomført med stor gjennomtrengelighet ved å gripe dypt inn i skolens praksis. Dette gjelder både kravet om formulering av kompetansemål og sterkere vekt på elevvurdering. En ny og mer detaljert vurderingsforskrift i 2009 har trolig forsterket det ytre trykket på vurdering av elevenes læring, ikke minst fordi evalueringen kanskje er den didaktiske komponenten som er knyttet sterkest opp mot det juridiske systemet. Den juridiske makten har således overtatt mye av styringen i skolen.

Reformer fører vanligvis med seg usikkerhet og forvirring om hvordan det nye skal tolkes og utformes i praksis. Arbeidsplaner er en teknologi som var kjent blant lærerne gjennom *mimetisk isomorfi* før reformen, men denne ble en nærmest tvungen teknologi under LK 06 for å imøtekomme kravet om kompetansemål og kjennetegnet på måloppnåelse. Denne mekanismen kan ha

bidratt til å skyve den gamle balansen mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk i en mer lærerstyrt og formidlingsorientert retning, ikke bare i praksis, men også i lærernes normative preferanser.

Om vi vender oss til Scotts pilarer, ville vi i utgangspunktet ha forventet at *den normative pilaren*, her representert gjennom lærernes oppfatninger av god praksis, vil være den mest resistente mot endring. Ifølge Coburn er frivillighet en viktig forutsetning for dette. Kunnskapsløftet har som nevnt medført store endringer i den regulative pilaren, som utøver et sterkt press på lærerne. Dette griper dypt inn i den kulturelt-kognitive pilaren ved å underbygge, forsterke og videreutvikle den etablerte praksisen med arbeidsplaner med detaljerte kompetansemål og vurderingskriterier. I arbeidsplanene smelter således den regulative og den kulturelt-kognitive pilaren sammen, slik at de drar i samme retning og utgjør en sterk endringskraft. Lærernes normative oppfatninger om god undervisning kommer i press fra de to andre pilarene. Kravet om ”mer læring” kan også ha ført til en endring i lærernes normative syn på læring: Deweys læringsbegrep er en erfaring på det indre planet, og er som nevnt vanskelig å måle. I Kunnskapsløftet er læring blitt omdefinert til noe ytre og synlig, som er lettere å vurdere.

På noen måter er det samsvar mellom pilarene. Kontinuerlige trekk som fag- og aldersdeling, lærebokstyring, tilpasset opplæring og de innarbeidete arbeidsplanene kan ha dempet lærernes opplevelser av konflikt. Mye ”er som før”. Innføringen av metodefrihet for lærerne kan ha bidratt til å minske presset på elevaktivitet, tverrfaglighet og prosjektarbeid, men samtidig skapt et pedagogisk-ideologisk tomrom som fylles med arbeidsplaner og kompetansemål. Det kan også oppleves motsetningsfylt å arbeide mye med elevenes psykososiale miljø for at foreldrene skal føle seg trygge for at deres barn trives på skolen, og samtidig opprettholde et høyt trykk på oppnåelse av kompetansemål. Usikkerhet og konflikt kan også gi handlingsrom og endring, ifølge Scott.

Det er én progressiv indikator som ligger høyt, og som er styrket etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det er ønsket om at undervisningen må ta utgangspunkt i elevens behov. Etter evalueringen av Reform 97 ble det påpekt at prinsippet om *tilpasset opplæring* fortsatt ble dårlig ivaretatt (Haug 2004). Med Kunnskapsløftet har det vært meget stort politisk trykk på dette, men det er et åpent spørsmål om det har vært en Dewey-inspirert individualisering med demokrati og samarbeid som har vært ideologien, eller om det har vært den nyliberalistiske varianten av individualisme hvor den individuelle friheten, de individuelle rettighetene og retten til det frie valg har vært mest framtrædende. En markeds-

orientert tenkning hvor skolen skal "levere" resultater til brukerne i et marked med konkurranse mellom tilbydere kan også ha bidratt til dette resultatet.

Våre resultater viser at utviklingen i skolen, her representert ved lærernes oppfatninger av god praksis, går i retning av en pedagogisk ideologi preget av mer lærerstyrt formidlingspedagogikk, mer orientering mot elevenes behov, mindre tverrfaglighet og mindre elevmedvirkning. Men det er ikke det gamle, realistiske dannelsesregimet som gjenskapes. Det teknokratiske regimet utvikler en opplæringsform hvor mål, vurdering og effektivitet er viktige kjennetegn. Undervisningens midler løsrives fra ideologiene om kunnskap og læringsformer, og erstattes med forskning om "what works" og hva som gir mest effekt i form av synlige læringsresultater.

Normative ettertanker

Hva er så samfunnets interesser i dette? Er det en slik skole samfunnet vil ha, og er det testbaserte kompetanser som etterspørres i næringslivet? Våre utdanningspolitiske myndigheter ser ut til å ha noe selvmotsigende svar på dette spørsmålet. Det erkjennes som et alvorlig problem at frafallet i videregående opplæring er stort, og at frafallet har sin opprinnelse i skoletrøtthet i grunnskolen. Oppskriften er å gjøre grunnskolen, og særlig ungdomstrinnet, mer praktisk orientert (Meld. St. 22. 2010-2011), og positive initiativ er tatt i denne retningen. På den andre siden av jordkloden, i Kina og Singapore, er en bekymret for at den oppvoksende generasjon blir sittende å pugge for å prestere godt på tester, slik at den sårt tiltrengte kompetansen i entreprenørskap ikke blir utviklet. Skal det bli skapt arbeidsplasser, trengs mennesker med entreprenørholdninger. I disse landene, som ligger i elitesjiktet på PISA, har det vist seg at det er en sterk, negativ korrelasjon mellom elevenes entreprenørholdninger og resultater på PISA (Zhao og Meyer 2013).

Det kan derfor spørres om de kompetanser som det verdensomspennende testregimet som OECD har stimulert sine medlemsland til å innføre, er de som framtidens samfunn har behov for. Her hjemme satte Kunnskapsdepartement sommeren 2013 ned et utvalg som skal utrede grunnopplæringens fag i forhold til krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7). Det gjenstår å se hva forslagene vil bli, og om myndighetene fortsatt har noen pedagogisk ideologi som kan bære videre det store prosjektet med en offentlig fellesskole for alle elever.

Referanser

- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider – er verktøy for endring? I: G. Imsen (red.). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (119–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens: formidling av læreplanen til skolepraksis*. PhD-avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (red.) (2014a). *The Nordic Education Model. "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (2014b). Progressive Education and New Governance in Denmark, Norway, and Sweden. I: U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (red.). *The Nordic Education Model. "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy* (133–154). Dordrecht: Springer.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Carlsten, T.C., Caspersen, J. m.fl. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Oslo: NIFU. Arbeidsnotat 10/2014.
- Coburn, C.E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77, 211–244.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 utg. New York: Psychology Press.
- Cuban, L. (1996). Curriculum Stability and Change. I: P.W. Jackson (red.), *Handbook of Research on Curriculum*, (216–247). N.Y.: MacMillan.
- Dale, E.L. (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger* (155–182). Oslo: Pax forlag.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Oslo.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.

- Eisner, E.W. (1994). *The educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd. ed. N.Y.: MacMillan.
- Eisner, E.W. (1996). Curriculum Ideologies. I: P.W. Jackson (red.), *Handbook of research on curriculum* (302–326). N.Y.: Macmillan.
- Federici, R.A. & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Rapport 23/ 2013.
- Forsøksrådet for skoleverket (1964). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Andre utgåva. Oslo: Aschehoug.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer og dynamik i klassrummet. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (Vol. 12, 223–244). Stockholm: Liber.
- Grunnskolerådet (1983). *Oppfølging av Mønsterplanens intensjoner. Sluttrapport fra OMI-prosjektet*. OMI-rapport nr. 26.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (red.) (2012). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Nordlandsforskning: NF-rapport nr. 4 2012.
- Imsen, G. (2003a). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk undersøkelse av grunnskolenes 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2003b). *Instrumenter til prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I: A.G. Eikseth, C.F. Dons og N. Garm (red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (97–113). Trondheim: Akademika forlag.
- Karseth, B. & Engelsen, B.U. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet: Velkjente tråkk og nye spor. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen, (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (43–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av reform 97*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (2007a). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å re-

- alisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, nr. 4, 344–358.
- Klette, K. (2007b). Arbeidsplaner som læringsverktøy – utfordringer og dilemmaer. *Bedre skole* 2007 nr. 4, 41–43.
- Klette, K. (2008a). Når elevene får ansvar for å forvalte egen ulykke. *Bedre skole* 2008, nr. 1, 9–13.
- Klette, K. (2008b). Ensidig bruk av arbeidsplaner. *Bedre skole*, 2008 nr. 2, 8–13.
- Kliebard, H. (1985). What Happened to American Schooling in the First Part of the Twentieth Century? I: *Learning and Teaching the Ways of Knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (1–21). Chicago: Univ of Chicago Press.
- Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. 2nd ed. N.Y.: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Vil ha ny generell del av læreplanen*. Nyheter 15.10.2014. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2024/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1.html?id=771839>
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010). A theory of gradual institutional change. I: J. Mahoney & K. Thelen (red.). *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency, and Power* (1–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Markussen, I. (2003). Dannelsessyn og drivkrefter bag enhedsskolens fremvækst. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, doi 10.1007/s10833-013-9212-y.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalised Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83, no. 2, 340–363.
- Meyer, H.-D. & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. I: H.-D. Meyer & B. Rowan (red.). *The New Institutionalism in Education* (1–13). Albany: State University of New York Press
- Normalplanutvalget av 1967 (1970). *Innstilling I. Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*.

- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst. Bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970–2010*. Avhandling for PhD-graden. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Oxford Research (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*.
- Ribsskog, B. (1936). *Standpunktprøver i regning. Norsk standard av Rostads standardprov i problemløsning. En undersøkning av ca 16000 elever i folkeskolens 2.–7. klasse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ribsskog, B. & All, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen. Et pedagogisk-psykologisk forarbeide til nye planer for orienteringsfagene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Risan, L. (2013). Målstyrt ungdom. Kronikk i *Klassekampen* 4. desember 2013.
- Rønning, W. (2002). Likeverdig skole i praksis. Presentasjon av ei kartlegging. *Nordlandsforskning*, rapport nr. 18.
- Rønning, W. (2004). Tema- og prosjektarbeid – lærernes fortolkning og gjennomføring. I: T.O. Engen og K.J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (29–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønning, W. (2013). Kunnskapsløftet i klasserommet – lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid. I: B. Karseth, J. Møller og P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnpøpleringen* (101–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. 3rd. ed. Los Angeles: Sage Publications.
- Sugrue, C. (2010). Plowden: Progressive Education – A 4. Decade Odyssey? *Curriculum Inquiry*, 40 (1), 105–124.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Nettbasert.] Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Elevundersøkelsen 2013. Tall fordelt på trinn*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2013-analyse-av-mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-i-skolen/>
- Vibe, N., Aamod, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECD's internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU-STEP. Rapport 23/2009.

- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Rapport 2011.
- Zhao, Y. & Meyer, H.-D. (2013). High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure. I: H.-D. Meyer & Aa. Benavot (eds.). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, 267–278. Oxford: Symposium Books.
- Aasen, P., Prøitz, T.S. & Sandberg, N. (2013). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, doi: 10.1177/0895904813475710.

Abstract

The public comprehensive school in Norway has been the object of extensive reforms after the turn of the century with increased decentralization, a technocratic national curriculum regime with management by objectives, introduction of competence aims and demand for measurable learning outcomes. The point of departure in this article is that the development of the Norwegian model of a comprehensive school for all after the 2nd world war has rested on a balance between the old science-humanist educational regime characterized by teacher-directed instruction, and the progressive reform movement with student activity at the center, with an increasing emphasis on the latter. The technocratic regime that was implemented by ”the Knowledge Promotion Reform” in 2006 has no clear pedagogical ideology, but seems to imply a turn back to the old, authoritarian subject-oriented school. Two large-scale surveys from 2001 and 2012 among Norwegian teachers in primary and lower secondary schools about their educational beliefs show that the progressive ideals are on decline, that cross-disciplinary education has less support, and that a teacher-directed instruction is more preferable. The results are compared to recent research and discussed in a new institutional theoretical perspective, and it is questioned whether public education is directing towards the needs of tomorrow’s society.

Keywords: progressive education, the Nordic education model, educational governance, school change, new institutional theory, technocratic education, curriculum regimes